

KlassenRäume - eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns

Breidenstein, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Breidenstein, G. (2004). KlassenRäume - eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5(1), 87-107. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-270012>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Georg Breidenstein

KlassenRäume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns

Classrooms – an Analysis of Spatial Conditions and Effects of Pupils' Action

Zusammenfassung

Dem Beitrag liegen ethnographische Beobachtungen im Klassenzimmer zugrunde. Fokussiert wird auf die Schülerperspektive und insbesondere auf die Strukturiertheit des Raumes. Im Anschluss an Überlegungen zur Raumsoziologie (Löw 2001) werden räumliche Verhältnisse nicht (nur) als Bedingung, sondern auch als Produkt des Handelns aufgefasst. Für die Analyse werden visuelle, akustische und haptische Räume unterschieden und auf ihre je spezifische Strukturiertheit hin untersucht. Im Bereich visueller Räume besteht die grundlegende Differenzierung in der Platzierung der Beteiligten und in deren sich überschneidenden Gesichtsfeldern. In der Dimension der Akustik kann die Regulierung der Lautstärke der eigenen Äußerungen als die entscheidende Form der Strukturierung von Räumen gelten. Strategien zur Erweiterung des haptischen Raums richten sich auf die Mobilisierung von Objekten und Körpern. Insgesamt macht die Raumanalyse auf die Gleichzeitigkeit diversen Geschehens innerhalb des Klassenzimmers aufmerksam, das sich in unterschiedlichen und zum Teil voneinander unabhängigen Räumen abspielt. Der Beitrag schlägt vor, die Beobachtung von Unterricht und Schülerverhalten um die differenzierte Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte der Unterrichtssituation zu erweitern.

Abstract

This article is founded on participant observation in the classroom. The focus is on the pupils perspective and especially on the structuring of space. Referring to conceptions concerning the sociology of space (Löw 2001), spatial conditions are not (only) considered as cause but also as the effect of action. Visual, acoustic and haptic types of space are examined. In the case of visual space, the most important conditions lie in the seating arrangements and the participants' view. In the dimension of acoustics, the control of the volume of one's own voice is considered to be the most important factor, while in haptic spaces it is the mobilization of objects and bodies. In general, the analysis indicates that in classrooms various actions take place simultaneously in different and sometimes independent spaces. The article suggests that research on lessons and pupil behaviour should be extended by a differentiated analysis of spatial conditions in the classroom.

Schließlich stehen wir vor dem Klassenraum, Michael (mein Kollege) geht zwei, drei Schritte rein, ich bleibe auf der Schwelle stehen, die Tische stehen ziemlich eng, dazwischen springen die Kinder rum, ich sehe keinen Platz für mich, weiß nicht wohin, ich grinsse, glaub ich, nur doof durch die Gegend. Ich muss immer mal wieder Platz machen, weil einige Jungs rumrennen und sich ärgern. Ohne Rücksicht auf Verluste, man muss sie wohl immer kommen sehen, sonst ist man verloren. (Kerstin Jergus)

Die Schwierigkeiten des ethnographischen *Feldzugangs* werden in dieser Beschreibung greifbar. Die Ethnographin bleibt zögernd auf der Schwelle stehen, sie ist Außenstehende im wörtlichen Sinn. Die Türschwelle markiert die Grenze, die zu überschreiten den Mitgliedern der Schulklasse und dem Lehrpersonal vorbehalten ist und ansonsten besonderer Legitimation bedarf (vgl. auch Kelle 1997; Göhlich/Wagner-Willi 2001). Die legitimen „Bewohner“ des Klassenraums verfügen über je einen eigenen *Platz*, die Orientierungslosigkeit der Ethnographin resultiert daraus, dass sie in der territorialen Ordnung des Klassenzimmers nicht vorgesehen ist und auch in dem bewegten Gedränge „herumspringender“ Kinder noch nicht erkennen kann, wo sich ein freier Platz, ein *Freiraum* für sie befinden könnte. Das wird sich ändern, wenn die Lehrerin eintritt, die Kinder sich auf ihre Plätze setzen und die Lehrerin der Forscherin einen freien Platz anbietet. Damit ist der Fremden der Gaststatus innerhalb der Welt des Klassenzimmers *ingeräumt*. Sich auf den ihr zugewiesenen Stuhl an einen freien Schülerarbeitsplatz setzend, kann sich die Ethnographin erstmals etwas entspannen. Nun weiß sie (wenigstens für die nächsten 45 Minuten), wo sie hingehört. Sie wird vorsichtig mit ihren direkten Nachbarn Kontakt aufnehmen. Sie wird nach und nach erkunden, welche visuellen und akustischen Möglichkeiten ihr der Platz bietet, den sie glücklich eingenommen hat: Was kann sie von hier aus beobachten, was kann sie von hier aus hörend verstehen?

Die folgende Untersuchung widmet sich der Analyse der räumlichen Dimension des Geschehens im Klassenzimmer. Die skizzierten Orientierungsleistungen der Ethnographin aufgreifend will ich danach fragen, welchen spezifischen räumlichen Bedingungen das Handeln von Schülerinnen und Schülern innerhalb des Klassenzimmers unterliegt und zugleich, welche spezifischen Räume sie durch ihr Handeln konstituieren. Welcher Art sind die räumlichen Ordnungen in der Unterrichtssituation?

Wir kennen die Topologie des Ortes, an dem schulischer Unterricht (nach wie vor) zu einem übergroßen Teil stattfindet, nur zu genau: Es handelt sich um einen Raum von etwa 50-60 m² Grundfläche, er enthält Tische und Stühle, die in der einen oder anderen Weise geometrisch angeordnet sind. Die Sitzplätze sind auf eine Wand hin ausgerichtet, an der sich eine Tafel befindet. Vielleicht weist der Raum noch ein Regal oder einen Schrank auf, vielleicht einige Poster an den Wänden. Der Raum ist durch eine Tür mit dem Flur verbunden und durch einige Fenster mit der „Außenwelt“. ¹ Die folgende Untersuchung wird die „vier Wände“ des Klassenzimmers nicht verlassen, aber der Klassenraum, der uns zunächst die situative Einheit des Unterrichtsgeschehens zu verbürgen scheint, wird sich bei genauerer Analyse in eine Vielzahl einander überlagernder, sich durchdringender und überschneidender Räumlichkeiten auflösen.

Räume waren der sozialwissenschaftlichen Betrachtung meist kein großes Problem. ² Die Dimension des Raums rechnet zwar selbstverständlich zu den Grundbedingungen sozialen Handelns, ähnlich wie Zeit oder Leiblichkeit – aber möglicherweise zu selbstverständlich: Raum wird als gegeben vorausgesetzt. Die räumlichen Bedingungen des Handelns finden zwar etwas mehr Beachtung

in der Thematisierung der Spezifik von *Orten*, sei es die Stadt, Schule oder die Fabrikhalle, aber auch in diesen Feldern, etwa der Stadtsoziologie, gilt der Raum überwiegend als „Behältnis“, als mehr oder weniger äußere Hülle sozialen Geschehens (vgl. Löw 2001). Die Betrachtung des Raums selbst zu dynamisieren, das heißt den Raum weniger als Bedingung denn als Effekt sozialen Handelns zu thematisieren, stellt eine neuere Entwicklung in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskussion dar. Es wird über die „Verräumlichung sozialer Prozesse“ (Ecarius/Löw 1997), die „Metamorphosen des Raums“ (Liebau u.a. 1999) und schließlich über eine „Raumsoziologie“ (Löw 2001) nachgedacht. Diese Überlegungen, überwiegend theoretischer und methodologischer Art, sollen hier genutzt werden für eine empirische Untersuchung zur räumlichen Dimension von Schülerhandeln.

Die Beobachtungen, die den folgenden Analysen zugrunde liegen, stammen aus einem DFG-finanzierten Forschungsprojekt, das an einer Ethnographie des Schülerhandelns arbeitet.³ Entgegen der fast durchgängigen Lehrerzentriertheit auch der qualitativen Unterrichtsforschung (vgl. Breidenstein 2002) soll der Umgang von Schülerinnen und Schülern mit der Unterrichtssituation kulturanalytisch erschlossen werden. Es geht, kurz gesagt, um die Bedeutung der Peer Kultur von Kindern und Jugendlichen im Kontext schulischen Unterrichts und um die Rekonstruktion von Varianten des „Schüler“-Seins. Ein erster analytischer Zugriff auf die Komplexität der Unterrichtssituation wird hier mit der Betrachtung der räumlichen Verhältnisse im Klassenzimmer vorgeschlagen – unter dem Eindruck, dass das Ausnutzen, Erweitern, Schaffen, Verschieben oder Reklamieren von Räumen eine zentrale Dimension des Schülerhandelns beschreibt.

Die Frage nach den räumlichen Ordnungen der Unterrichtssituation entstand während der teilnehmenden Beobachtungen „im Feld“. Die ethnographische Forschungsstrategie zielt auf die zunehmende Fokussierung der Beobachtungen *im Forschungsprozess*: Den Phänomenen, auf die die empirische Neugier stößt, wird in weiteren und detaillierteren Beobachtungen nachgegangen. Zu den analytischen Strategien gehört die sorgfältige Lektüre, Kodierung und Systematisierung von Feldnotizen und Beobachtungsprotokollen, um wiederum Kategorien und Konzepte zu entwickeln, die den weiteren Forschungsprozess anzuleiten vermögen.⁴ Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich also in gewisser Weise um ein ‚Zwischenprodukt‘ der Ethnographie, um den Versuch, eine *Heuristik* zu entwickeln für weitere Untersuchungen.

Wir haben bislang teilnehmende Beobachtungen und audio(visuelle) Aufzeichnungen über insgesamt ca. 20 Wochen im Unterricht zweier Schulklassen durchgeführt. Die Klassen befanden sich zum Zeitpunkt der Beobachtungen im siebten Schuljahr und sind an zwei sehr unterschiedlichen Schulen angesiedelt, einem traditionsbewussten humanistischen Gymnasium und einer reformpädagogisch orientierten Gesamtschule. Die Unterschiedlichkeit der Schulen wird an einigen Stellen aufscheinen, die allgemeineren Analysen zu der räumlichen Dimension des Schülerhandelns gelten aber gerade über den Kontrast der differierenden Schulkulturen hinweg, insofern es sich in beiden Fällen um schulische Unterrichtssituationen handelt, die in Klassenzimmern stattfinden.

Die räumliche Ordnung des Klassenzimmers ist bislang – wenn überhaupt – vorwiegend mit Blick auf die Funktion der Disziplinierung der Schülerinnen und Schüler beschrieben worden. Die Einnahme der Sitzplätze und die Stillstellung der Körper gilt in dieser Perspektive als die Voraussetzung für Unterricht. Forscher, die sich für Aktivitäten und Verhalten von Schülern jenseits

und außerhalb der offiziellen Unterrichtsordnung interessieren, berichten dann von subkulturellen Gegenwelten (Willis 1979), von „Hinterbühnen“ (Zinnecker 1978) oder, in einer neueren Arbeit, von dem prekären Übergang von der „Pausenordnung“ zur „Unterrichtsordnung“ (Göhlich/Wagner-Willi 2001). Solche Gegenüberstellungen, die letztlich alle den Dualismus von Kontrolle und Subversion zu Grunde legen, haben viel Anschaulichkeit für sich und haben die Eigenständigkeit von Schülerkultur herausarbeiten können, aber sie zeitigen auch einige problematische Effekte konzeptueller Art: Der Fixierung auf das Gegenüber von Lehrperson und Schülern und auf die Rollenförmigkeit des Verhaltens von Schülern gehen Differenzierungen in der Analyse konkreten Schülerhandelns verloren, welches sich z.B. immer auch auf Mitschüler und Mitschülerinnen und die spezifischen Relevanzen der Peer Kultur bezieht (vgl. Breidenstein 2004).

Die Frage nach Kontrolle und Subversion der Unterrichtsordnung (re)produziert die institutionelle Perspektive, indem sie den offiziellen Zweck des Unterrichts zum Bezugspunkt nimmt, sowie die Zentralstellung der Lehrperson, indem sie an der Gegenüberstellung von Lehrperson und Schülerschaft ausgerichtet ist. Demgegenüber gilt unsere Forschung einer Umstellung auf die Scherperspektive.⁵ Die zentrale Position der Lehrperson in der Unterrichtssituation wird nicht vorausgesetzt, sondern ist empirisch zu rekonstruieren: Wie wird sie situativ hergestellt und aufrecht erhalten? Wo tritt sie aber auch in den Hintergrund, wo wird die Lehrerin randständig oder gar irrelevant für das Schülerhandeln? Es ist davon auszugehen, dass die Orientierung an der Lehrperson und dem offiziellen Unterrichtsdiskurs nur eine unter mehreren relevanten Orientierungen innerhalb des Geschehens im Klassenzimmer darstellt und insofern nach der Verknüpfung und Überschneidung verschiedener das Schülerverhalten orientierender „Ordnungen“ zu fragen ist.

Ich werde zunächst den Vorschlag von Löw (2001) zu einer Soziologisierung der Betrachtung von Raum skizzieren und um eine interaktionistische Überlegung zur Ausrichtung des Verhaltens an (den Grenzen) der sinnlichen Wahrnehmung (anderer) ergänzen (1). Im weiteren Verlauf differenziere ich visuelle Räume (2), akustische Räume (3) und haptische Räume (4), deren Besonderheit ich jeweils an empirischen Beobachtungen herausarbeite. Abschließend umreißt ich einige zusammenfassende Überlegungen (5).

1. Zur theoretischen Konzeptualisierung des Raums

Wer räumliche Verhältnisse untersuchen will darf „Raum“ nicht als gegeben voraussetzen, sondern muss die Konstituierung und Veränderung von Räumen konzeptualisieren können. Martina Löw (2001) setzt sich mit unterschiedlichen Traditionen der sozialwissenschaftlichen Thematisierung von Raum auseinander und macht schließlich einige theoretisch-begriffliche Vorschläge für eine „Raumsoziologie“. Ich will hier einige grundlegende Bestimmungen aufgreifen, insoweit sie dazu beitragen, die analytische Perspektive auf das räumliche Geschehen im Klassenzimmer zu schärfen. Die Ausführungen von Löw zur Konstitution von Räumen werden schließlich um eine interaktionistische Akzentuierung zu erweitern sein, um die *interaktive Konstitution von Räumen* in den Blick zu rücken, wie sie in den Beobachtungen zum Unterrichtsalltag greifbar wird.

Mit dem Ziel, Raum als einen soziologischen Grundbegriff neu zu fassen, will Löw (2001, S. 51) die gängige Konzeptualisierung von Raum als „Ort“ oder „Territorium“ ersetzen durch einen „prozessualen Raumbegriff, der das Wie der Entstehung von Räumen erfasst“. So sei sowohl an dem ortsbezogenen als auch an dem territorialen Raumbegriff zu kritisieren, „dass der Raum als existierende Grundlage betrachtet wird“ und dadurch ausgeschlossen wird, dass „an einem Ort oder auf einem Territorium mehrere Räume entstehen können“ (ebd., S. 64). – Wir werden sehen, wie durch die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler, die an einem konkreten Ort, im Klassenzimmer, stattfinden, eine Vielzahl von Räumen entstehen.

Um die Konstitution von Räumen erfassen zu können, muss der Raumbegriff selbst dynamisiert werden: „Nur wenn der Raumbegriff selbst und nicht nur das Handeln als bewegt gefasst wird, können auch Veränderungen von Räumen verstanden werden“ (ebd., S. 65). Handeln findet nicht einfach in Räumen statt, sondern „das Handeln selbst (muss) als raumbildend verstanden werden“ (ebd., S. 67). Dieser zentrale Gedanke ist bei Löw allerdings leider nicht mikrosoziologisch oder interaktionistisch ausgeführt.

Neben der Dynamisierung geht es vor allem um eine *Relationierung* der Vorstellungen von Raum. Löw stellt den herkömmlichen „absolutistischen“ Raumvorstellungen, die diesen als unabhängig gegeben und als Bedingung des Handelns fassen, „relativistische“ Raumkonzepte gegenüber, wie sie sie bei Elias oder Foucault angedeutet findet. Es gehe darum, Raum weniger als einen Behälter oder Gefäß zu verstehen, denn, in einer Formulierung Foucaults (1991, S. 66), als „Ensemble von Relationen ...“, das sie als nebeneinandergestellte, einander entgegengesetzte, ineinander enthaltene erscheinen lässt.“

Löw unterscheidet im Folgenden zwei Momente der Konstitution von Raum: Sie spricht zum einen von „Spacing“, um „das Errichten, Bauen oder Positionieren“ (Löw 2001, S. 158) zu bezeichnen. – Ich werde weiter unten die Sitzordnung im Klassenzimmer und die mit ihr verbundenen Plazierungseffekte als ein markantes Beispiel für Prozesse des „Spacing“ anführen. Das zweite Element der Konstitution von Räumen nennt Löw „Syntheseleistung“. Hierbei handelt es sich um die Zusammenfassung von Gütern und Menschen zu Räumen „über Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse“ (ebd., S. 159). Für die Analyse interaktiver Hervorbringungen von Raum scheinen vor allem die Wahrnehmungsprozesse relevant, auf die ich mich deshalb im Folgenden konzentriere. Löw definiert Wahrnehmung als „einen Prozess der gleichzeitigen Ausstrahlung von sozialen Gütern bzw. Menschen und der Wahrnehmungsaktivität des körperlichen Spürens“ (ebd., S. 195f.). Für die Analyse raumbezogener Aktivitäten im Klassenzimmer reicht diese Definition jedoch nicht aus. Ich schlage deshalb eine interaktionistische Erweiterung des Verständnisses vom Wahrnehmungsprozess vor: Die Teilnehmer richten ihre eigene Positionierung, ihre Darstellungen und Aktivitäten an der antizipierten Wahrnehmung durch andere aus – und, wie wir sehen werden, an den antizipierten Grenzen der Wahrnehmung anderer. Demzufolge ist nicht nur „der Blickwinkel des Synthetisierenden jeder Raumkonstruktion immanent“ (ebd., S. 229), sondern auch die Berücksichtigung der Blickwinkel der anderen Synthetisierenden.

„Wahrnehmung“ ist, wie Löw zu Recht betont, kein unmittelbarer Prozess, sondern durch Selektivität und habituell geformte Wahrnehmungsschemata geprägt (vgl. ebd., S. 197) – diese Selektivität und Schematisierung der Wahrnehmung bei anderen findet Eingang in den Entwurf der eigenen raumbezogenen Ak-

tivitäten. Die Selektivität, und das heißt die Fokussierung und Begrenzung von Wahrnehmung, gestaltet sich sehr unterschiedlich für die einzelnen Sinne. Die Selektivität des Hörens ist eine andere als die des Sehens oder Tastens oder Riechens. Deshalb gliedere ich die Analyse räumlicher Verhältnisse im Klassenzimmer entlang der verschiedenen Sinne. Ich werde zeigen, dass der optische, akustische und haptische Sinn jeweils sehr unterschiedliche Räume konstituieren.⁶

An dieser Stelle ist auf eine methodologische Prämisse hinzuweisen: Auch Löw betont, dass sich sowohl das Spacing als auch die Syntheseleistungen weitgehend im Bereich des „praktischen Bewusstseins“ (vgl. Giddens 1995) abspielen. Das heißt, diese Prozesse sind in die Handlungsvollzüge eingelassen und gesteuert durch das praktische Wissen darum, ‚wie es geht‘, ohne normalerweise der Reflexion zugänglich zu sein. Methodisch bedeutet dies, dass die Strukturen und Muster dieser Prozesse nicht durch Befragung der Beteiligten zu ermitteln sind. Diese *wissen* zwar (praktisch), wie sie es machen, aber sie können nicht *sagen*, wie sie es machen, insoweit es sich weitgehend um vorreflexive Prozesse handelt. Die Regeln und Strukturen dieser Prozesse sind allenfalls durch die *Beobachtung* konkreter Vollzüge, einschließlich der Selbstbeobachtung, in Reflexion zu überführen.

Schließlich ist noch die Bedeutung von „Orten“ anzusprechen: „Orte werden durch die Besetzung mit sozialen Gütern oder Menschen kenntlich gemacht, verschwinden aber nicht mit dem Objekt, sondern stehen dann für andere Besetzungen zur Verfügung. (...) Orte entstehen im Spacing, sind konkret benennbar und einzigartig“ (Löw 2001, S. 198). Orte sind in dieser Bestimmung nicht gleichzusetzen mit Räumen, aber Bestandteile von Räumen. Was in dieser Form noch sehr abstrakt erscheint, wird anhand der Betrachtung spezifizierter Orte im Klassenzimmer, einzelner Sitzplätze oder etwa des Tafelbereichs, an Anschaulichkeit gewinnen.

2. Visuelle Räume: sehen und gesehen werden

Wir kommen zurück auf die Ethnographin, die glücklich einen Platz für sich gefunden hat und anfängt zu beobachten. Sie stellt schnell fest, dass der Sitzplatz, den sie eingenommen hat, ihr spezifische Möglichkeiten der Beobachtung eröffnet und andere verschließt. Wie bereits erwähnt, gibt es immer ein „vorne“ und ein „hinten“ im Klassenzimmer: „Vorne“ ist dort, wo die Lehrerin meistens agiert und die Tafel sich befindet. Auf den vorderen Plätzen ergibt sich für die Beobachterin das Problem, dass sich ein größerer Teil des Geschehens in ihrem Rücken abspielt. Um dieses zu verfolgen, müsste sie sich umwenden. Denn das eigene Gesichtsfeld ist durch die Ausrichtung des Stuhls und die dazugehörige Sitzhaltung vorgegeben. Das Umwenden des Oberkörpers und das Verlassen der vorgesehenen Konzentrationsrichtung ist durchaus prekär, wie auch die Ethnographin in Form von kritischen Blicken zu spüren bekommen kann.

Von den „hinteren“ Plätzen aus lässt sich der Klassenraum am besten überblicken. Von hier kann die Beobachterin den Blick schweifen lassen oder ihn auf einer Szene, die die Aufmerksamkeit auf sich zieht, ruhen lassen. Vor allem ist sie hier selbst weniger sichtbar – sie kann besser unbeobachtet beobachten. Der Abstand zum gewöhnlichen Aufenthaltsort der Lehrperson ist relativ groß und vor allem hat sie hier keine Schülerinnen oder Schüler im Rücken, die ihr neugierige Blicke über die Schulter werfen würden. – Andererseits sieht sie von

hier aus überwiegend die Rücken der Schülerinnen und Schüler und hat Schwierigkeiten, Hände und Gesichter zu beobachten.

Bereits die flüchtige Reflexion auf die unterschiedlichen Bedingungen für die Beobachtung, die mit unterschiedlichen Plätzen innerhalb des Klassenzimmers verbunden sind, zeitigt also das Ergebnis höchst unterschiedlicher visueller Qualitäten der einzelnen Sitzplätze. Dabei geht es weniger um den Abstand zur Tafel und die Möglichkeit, dort auch klein Geschriebenes entziffern zu können, als um grundlegende räumliche Bedingungen der Möglichkeit für Interaktionen. Diese bestehen in der gesteigerten oder verringerten Sichtbarkeit der eigenen Person und in der Ausrichtung des eigenen Blickfeldes durch die vorgesehene Körperhaltung und die Anordnung des Mobiliars.⁷

Über die Differenzierung der visuellen Räume durch die Sitzordnung hinaus gibt es im Klassenzimmer eine Zone herausgehobener Sichtbarkeit: den Bereich an der Tafel.⁸ Die besondere Sichtbarkeit des Tafelbereichs ist schon durch die Ausrichtung der Gesichter dorthin gegeben (jedenfalls in frontalen Unterrichtssituationen) und wird verschärft durch den Wegfall jeglichen Sichtschutzes. Wer an der Tafel steht, ist durch keinen Tisch und keinen Stuhl vor den Blicken des Publikums abgeschirmt. In der Situation des An-die-Tafel-gehens oder An-die-Tafel-geholt-werdens ist die Exponierung Einzelner vor dem Publikum der Schulklasse, die in der Struktur der Unterrichtskommunikation angelegt ist (vgl. Breidenstein/Kelle 2002), auch visuell umgesetzt.

Kathi muss an die Tafel, um einen Satz anzuschreiben. Dies tut sie auch relativ gelassen mit einer winzigen, aber koketten Hüft-Bewegung. Mehrere lachen über ihre große und etwas schiefe Schrift, die sich schräg über die ganze Tafel hinzieht. Als sie sich setzt, muss sie selber lächeln. Wieder zurück auf ihrem Platz empfängt ihre Nachbarin Alexandra sie herzlich mit einer kurzen Umarmung.

Die Betroffenen sind sich darüber im Klaren, dass alle Blicke auf sie gerichtet sind. Die gesteigerte Sichtbarkeit der eigenen Person kann hemmen und/oder zu besonderen ‚performances‘ herausfordern. Kathi vollführt in dem zitierten Beispiel einen kleinen Hüftschwung, von dem sie sicher sein kann, dass nicht nur der Ethnograph ihn beobachtet. Sie zeigt, dass sie sich der allgemeinen Aufmerksamkeit bewusst ist. Auch die Begrüßungsgeste ihrer Freundin Alexandra, als sie wieder auf ihrem Platz ist, kündigt von den erheblichen Risiken (aber auch Potentialen), die mit jener Zone gesteigerter Sichtbarkeit verbunden sind, aus der sie wohlbehalten in die „Normalität“ zurückkehrt. – Dabei dürften die Gefahren, die in den kritischen, urteilenden Blicken der Peers liegen, schwerer wiegen als das Risiko, die Aufgabe an der Tafel nicht lösen zu können. (Die an der Tafel zu vollbringende Aufgabe ist meist nicht sehr anspruchsvoll, das eigentliche Risiko liegt oft darin, dass man sich etwa mit einem missratenen Schriftbild dem allgemeinen Gelächter aussetzt!).

Neben der eigenen Positionierung im Raum, die durch einen Sitzplatz innerhalb der Sitzordnung bestimmt ist und durch das Mobiliar eine Ausrichtung erfährt, besteht die zweite entscheidende Strukturierung der Visualität im Klassenraum in dem Blickfeld der Lehrerin, das zwar ebenfalls eingeschränkt, aber beweglich ist. Die zentrale Rolle der Lehrerin in der unterrichtlichen Interaktion sichert ihrem Blick die raumstrukturierende Wirkung. Insoweit sie mit Sanktionsgewalt ausgestattet ist, gilt es, einiges ihren Blicken zu verbergen, was nicht Bestandteil des offiziellen Unterrichtsgeschäftes ist. Wer sich hingegen beteiligen und etwa das Rederecht zugeteilt bekommen möchte, muss ihren Blick erhaschen.

Die beobachtete Stunde ist eine Klassenarbeit. Wenig Spektakuläres. Ein zentrales Problem, welches in dieser Stunde von einigen Schülern gelöst werden musste, war nicht nur die Klausur zu schreiben, sondern insbesondere Nachfragen zu stellen. Die Lehrerin las ihrerseits nämlich in Unterrichtsmaterialien und blickte nur gelegentlich auf und über die Klasse hinweg. Joseph meldet sich, wartet, guckt zu der Lehrerin hinüber, gibt es irgendwann auf. Seine Unterlassung des Meldens ist von einer Erkenntnisgeste (Finger an Stirn, dann daran hoch fahrend) begleitet. (Michael Meier)

Ein wenig überraschend vielleicht, dass es ausgerechnet in einer Klassenarbeitssituation, in der man den kontrollierenden Blick der Lehrerin erwartet, so schwer ist, ihre Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen. Doch die Lehrerin nutzt die „Aufsicht“, eine ausgesprochen langweilige Aufgabe, um selbst zu arbeiten und hält den Blick auf die Materialien vor sich auf dem Pult gerichtet: ihr Blickfeld beschränkt sich auf ca. 1 m² Tischfläche direkt vor ihr.

Das Gesichtsfeld der Lehrerin unterliegt den üblichen Einschränkungen: ca. ein 150 Grad Winkel. Aber es ist mobil. Die Lehrerin kann schon durch ein leichtes Drehen ihres Kopfes das Gesichtsfeld entscheidend verschieben und sie kann darüber hinaus durch eine Veränderung ihres Standortes auch bis dahin uneinsichtige Winkel mit ihren Blicken ‚ausleuchten‘. Will man nun, anders als in dem eben zitierten Beispiel, nicht die Blicke der Lehrerin auf sich ziehen, sondern etwas verbergen, dann ist ihr Blickverhalten (erst recht) genau zu beobachten:

Franny hält ihren Zettel noch immer in der Hand und versucht diesen an Leonie zu geben, was relativ schwierig ist. Sie beobachtet die Lehrerin genau und passt einen guten Moment ab. Nein! Das wäre beinahe schief gegangen. Sie zieht ihre Hand zurück. Etwas später schiebt sie sie langsam wieder zu Leonie. Diesmal dient der in der Mitte liegende MD-Player als Sichtschutz. Leonie übernimmt. Geschafft! (Hedda Bennewitz)

Die Blicke der Lehrerin lassen sich kontrollieren. Anhand der Beobachtung ihrer Kopfhaltung lässt sich ihr Gesichtsfeld recht genau abschätzen – man weiß also, ob man sich innerhalb oder außerhalb ihres Blickfeldes befindet. Bei den kontrollierenden Blicken der Lehrerin handelt es sich *nicht* um das Panoptikum Bentham's, das vor allem durch die Beschreibungen Foucaults (1976) berühmt geworden ist und als Metapher für allgegenwärtige Beobachtung dient. Denn im Panoptikum ist der Beobachter den Blicken der Beobachteten verborgen und insofern immer zu fürchten. Demgegenüber ist die kontrollierende Beobachtung durch die Lehrerin selbst wiederum beobachtend kontrollierbar.

Es gibt im Klassenzimmer verschiedene Formen von Sichtschutz, hinter denen Aktivitäten vor den Augen der Lehrerin verborgen werden können. Die größte Sicherheit bietet jedoch die Synchronisierung des eigenen Verhaltens mit dem Blickverhalten der Lehrerin, d.h. den Zeitpunkt zu nutzen, zu dem man sich außerhalb ihres Blickfeldes befindet. Verbergen kann man auf diesem Wege allerdings, angesichts der angesprochenen Mobilität der Lehrerin, nur rasche kleine Aktivitäten wie etwa das Weitergeben eines Zettels, eine rasche Geste der Verständigung oder einige Worte in Fingersprache. Diese Aktivitäten tragen oft weniger subversiven als spielerisch-sportlichen Charakter. Es handelt sich um eine Art Räuber-und-Gendarm-Spiel. Es geht darum, die eigene Geschicklichkeit im Unterlaufen der kontrollierenden Blicke unter Beweis zu stellen.

Im folgenden Beispiel wird der Ethnograph als Sichtschutz einbezogen:

Jens meint: „Sie geben mir gute Deckung!“ und holt durch mich verdeckt etwas zu essen aus seiner Tasche. Die Lehrerin kündigt an, sie wolle jetzt die Aufgaben kontrollieren, Jens wählt aus seiner Brotdose ein Stück Apfel, er habe Hunger, kommentiert er halblaut.

Dass Jens hier mit „Deckung“ eine Metapher aus dem Bereich des Militärischen benutzt, ist nicht ganz zufällig: Das Spiel um das Verbergen, um Sichtbarkeit und Sichtschutz folgt einer Freund-Feind-Logik, die gerade den spezifischen Reiz des Spiels ausmacht.⁹

Neben der Ausrichtung des eigenen Verhaltens am Blickverhalten der zentralen Institution der Lehrerin gilt im Klassenzimmer die potentielle wechselseitige Beobachtung aller durch alle. Unter den räumlichen Bedingungen des Klassenzimmers gibt es keine echten Verstecke: Was den Blicken der Lehrerin verborgen wird, findet sicher die Aufmerksamkeit irgendeines Mitschülers – oder zum Beispiel des Ethnographen.

Als es darum geht, Beschreibungen zu Bildern aus dem Buch in das Heft zu übernehmen, sagt Valerie zu Agnes: „Schreibst wohl alles ab?“ Diese entgegnet: „Müssen wir doch, als Begründung!“ – „Ja, zusammenfassen. In Stichworten.“ Agnes meint: „Das ist dann so abgehackt“. Damit wendet sie sich wieder ihrer Arbeit zu. Valerie streckt ihr die Zunge raus, was sie allerdings nicht sehen kann, da sie auf ihr Heft blickt. Valerie gefällt offenbar die Konstellation, dass Agnes nicht merkt, wie sie ihr die Zunge rausstreckt, während ich es beobachte. Sie steigert ihre Grimassen hinsichtlich der Expressivität, als sie dasselbe noch zwei oder drei mal wiederholt.

Der Reiz für Valerie ist ein doppelter: Selbstverständlich muss sie darauf achten, dass ihre beleidigenden Grimassen nicht von der Lehrerin bemerkt werden. (Diese Kontrolle des Lehrerinnenblicks geschieht hier offenbar so routiniert und beiläufig, dass sie vom Ethnographen nicht eigens vermerkt wird.) Die Pointe dieser Inszenierung besteht jedoch darin, dass das Opfer der Schmähungen, Agnes, diese gar nicht wahrnimmt – und sich infolgedessen auch nicht dagegen zur Wehr setzen kann. Die Konstellation wäre allerdings witzlos, wenn es nicht einen Zeugen gäbe, den Ethnographen, von dem Valerie sogar weiß, dass er ihr raffiniertes Spiel gewissenhaft notieren wird! (Wer diese kleine Szene sonst noch beobachtet, wissen wir nicht.)

Ineinander verschachtelte Räume: Valerie führt etwas auf, das sowohl den Blicken der Lehrerin als auch ihrer Freundin Agnes verborgen bleiben soll, dem Ethnographen hingegen gezeigt wird. Die räumliche Situation sei zur Verdeutlichung skizziert:

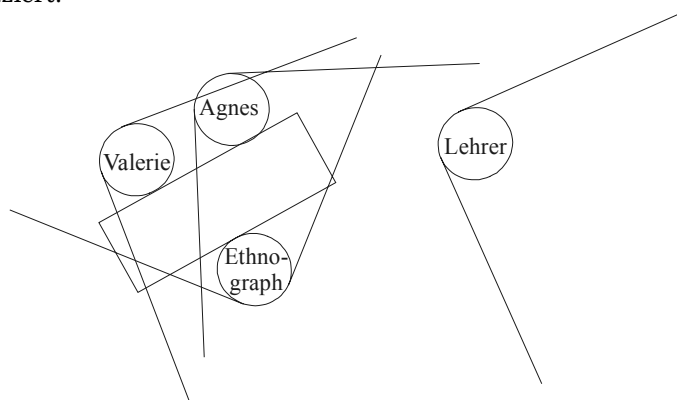


Abb. 1: Visuelle Räume

Diese Situation stellt nur eine Momentaufnahme dar. Eine geringfügige Kopfbewegung einer der beteiligten Personen kann die räumliche Konstellation

grundlegend verändern. Valerie misst gewissermaßen die Dauer der für sie reizvollen Konstellation durch mehrfache Wiederholung der Aktivität aus.

Es gibt durchaus Versuche, der potentiellen permanenten Sichtbarkeit im Klassenzimmer durch die Errichtung von Sichtbarrieren zu entkommen und so etwas wie „Privaträume“ wenigstens für eine kurze Dauer zu schaffen.¹⁰ Die visuelle Abschirmung kann in weit vornüber gebeugten Köpfen und ‚heruntergelassenen‘ Haaren von Mädchen bestehen oder etwa in aufgestützten Armen und Händen. Ein verbreitetes Mittel besteht darin, das gerade in Gebrauch befindliche Lehrbuch aufgeklappt senkrecht auf den eigenen Tisch zu stellen, so dass der eigene Arbeitsplatz vor den Blicken der Nachbarn geschützt ist. Doch auch diese Praxis ist prekär und umkämpft: das aufgestellte Buch ist von Mitschülern schnell umgestoßen und bei manchen Lehrern auch nicht erlaubt. Das Abschirmen des eigenen Arbeitsplatzes scheint einerseits im Rahmen der offiziellen Unterrichtsdoktrin legitimierbar, insoweit es das „Abschreiben“ verhindert und die geforderte „Eigenständigkeit“ von Schülerleistungen verspricht, andererseits scheint es einem impliziten Gebot zu widersprechen, das die permanente (potentielle) Sichtbarkeit allen Geschehens im Klassenzimmer verlangt.

Wir halten fest: Auf dem Gebiet der Visualität ist es außerordentlich schwer, sich der Öffentlichkeit des Geschehens zu entziehen und „Privaträume“ zu errichten, wenn man außer den Blicken der Lehrperson auch die der Mitschülerinnen und Mitschüler einbezieht. Wir werden im Folgenden sehen, dass sich dies in der Dimension der akustischen Räume etwas anders darstellt.

3. Akustische Räume: hören und gehört werden

Die Ethnographin, die von ihrem Platz aus das Geschehen im Klassenzimmer verfolgt und die visuellen Möglichkeiten und Einschränkungen erfahren hat, die sich mit diesem Platz verknüpfen, wird nun der spezifischen akustischen Optionen ihrer Plazierung im Raum gewahr. Sie bemerkt zunächst einmal, dass sie von Teilen des akustischen Geschehens ausgeschlossen ist: Sie *sieht*, dass Schülerinnen wenige Meter von ihr entfernt miteinander flüstern, aber sie kann nicht *hören*, worum es geht. Sie registriert also, dass der akustische Raum ganz anders strukturiert ist als der visuelle: Während jener durch die Ausrichtung der Blickfelder der Beteiligten konstituiert wird, ist dieser durch die Reichweite des Hörsinns definiert. „Innerhalb“ und „außerhalb“ des jeweiligen akustischen Raums bestimmen sich durch die je gewählte Lautstärke. Mit jeder einzelnen Äußerung im Unterrichtsgeschehen verbinden sich spezifische Adressatenschaften, die durch die akustische Reichweite dieser Äußerung begrenzt werden.

Die Stimme, die die Beobachterin (fast) immer verstehen kann, ist die Stimme der Lehrerin. Diese richtet sich (normalerweise) an alle im Klassenzimmer Anwesenden und ist so gestaltet, dass sie auch über die größtmögliche Entfernung im Klassenzimmer noch vernehmlich ist. Schüleräußerungen sind sehr viel weniger regelmäßig akustisch zu entziffern. Äußerungen von Schülerinnen oder Schülern richten sich selten an alle – auch wenn sie Teil des offiziellen Unterrichtsgesprächs sind.

Der Lehrer fragt nach Zeitformen, John meldet sich, kommt dran und nennt sehr leise und undeutlich (jedenfalls kann ich nichts verstehen, obwohl ich nur zwei Meter hinter ihm sitze) einen Begriff. Der Lehrer jedoch scheint es verstanden zu haben, er wiederholt laut und deut-

lich „Präteritum“ – das ist richtig. Diese Szene beobachte ich mehrfach in diesem Unterricht: Schülerantworten sind so leise, dass sie höchstens für die Umsitzenden verständlich sein können, aber der Lehrer wiederholt, oder fasst zusammen, so dass das Gesagte in den offiziellen Diskurs eingeführt ist. – Vermutlich kann man sich als Schüler darauf verlassen und muss gar nicht unbedingt versuchen zu verstehen, was andere Schüler antworten.

John wendet sich mit seiner (dem Ethnographen unverständlichen) Antwort an den Lehrer. Dies erscheint sinnvoll im Rahmen der direkten Interaktion, denn er antwortet ja auf dessen Frage. Als dysfunktional hingegen erscheint die von John gewählte Lautstärke mit Blick auf jene Unterstellung des lehrergeführten Unterrichtsgesprächs, dass das „Zwiegespräch“ zwischen Lehrer und Schüler eben nicht nur für diesen einen, sondern für die ganze Klasse instruktiv sein soll (vgl. Kalthoff 1997, S. 91ff.). Diese Funktion des „Unterrichtsgesprächs“ ist jedoch keine, für die sich die Schüler verantwortlich fühlen würden, sie überlassen es dem Lehrer, ihren Beitrag zu „veröffentlichen“ – falls dieser Beitrag denn einer allgemeinen Rezeption wert ist. Mit einer (relativ) exklusiven Adressierung der Antwort an den Lehrer mag sich für Schüler auch die Strategie eines ‚versuchsweisen‘ Antwortens verbinden: Wenn es sich lohnt, wird der Lehrer die Antwort in das offizielle, für alle relevante „Unterrichtsgespräch“ einbinden, wenn nicht, dann hat kaum jemand etwas mitbekommen. Mit der Funktionalisierung der Lehrperson als (akustischer) Selektionsinstanz für Schülerantworten verbindet sich für die anderen, für das Publikum, der Nutzen, dass man sich nicht mit „irrelevanten“ Beiträgen beschäftigen muss, sondern nur mit den von der Lehrperson vorselektierten.

Voraussetzung für einen offiziellen Antwortversuch ist bekanntlich, dass die Schülerin von der Lehrperson das Rederecht zugeteilt bekommt, dass sie „drangenommen“ wird. Wenn die Schülerin im Rahmen des öffentlichen Unterrichtsgesprächs nicht zum Zuge kommt, spricht sie – so ist bisweilen zu beobachten – die richtige Antwort leise vor sich hin. ‚Aus Protest‘ sozusagen: Sie zeigt sich selbst und den Umsitzenden, dass sie es gewusst hätte, aber nun, da der Lehrer sie nicht „erhört“ hat, muss der wertvolle Beitrag ungenutzt verhallen!

Im akustischen Raum besteht das besondere Recht der Lehrperson darin, dass sie als einzige jederzeit qua Lautstärke Öffentlichkeit beanspruchen kann, dass sie die Adressatenschaft frei wählen kann.

Die Lehrerin geht rum und kontrolliert etwas, die Hausaufgabe wohl. Frank hat keinen Zettel vor sich liegen. Sie kommt auf seinen Tisch zu, er wird rot, sagt ganz verlegen, ohne dass sie fragt: „Ich hab's nicht.“ Sie, mit schneidendem Ton, weist ihn darauf hin (Klassenlautstärke), wenn er doch bloß das da und da abgeheftet hätte! Sein Banknachbar, ich glaube Detlev, wittert auch seine Chance und sagt zu ihm: „Du hast's bloß nicht!“ Frank, rot, verlegen, verteidigend: „Klar hab ich's.“ (Kerstin Jergus)

Die Beobachterin vermerkt eigens die Lautstärke der Zurechtweisung Franks durch die Lehrerin. Denn durch die akustisch erweiterte Adressatenschaft der Ermahnung, die sich eigentlich an die Person Franks richtet, kommt dieser ein anderer Status zu: der säumige Frank wird zum Exempel für andere, die Sanktionsgewalt der Ermahnung dürfte sich durch die akustische Platzierung im Raum der Allgemeinheit, durch die ‚Veröffentlichung‘, erheblich erhöhen.

Wir halten also fest: Schon der offizielle Unterrichtsdiskurs, wir haben bislang noch keine „Neben-Kommunikationen“ (Rehbock 1981) betrachtet, weist in seiner akustischen Gestaltung starke Differenzierungen auf. Es finden sich neben dem öffentlichen, dem allgemeinen Raum auch eingegrenzte „Sonderräu-

me“, die nur die Lehrperson und einzelne Schüler umfassen. Die akustische Hoheit über den allgemeinen Raum besitzt allein die Stimme der Lehrperson. Das heißt nicht, dass einzelne Schüler nicht auch ‚von sich aus‘, ohne Legitimation durch die Lehrperson, Äußerungen für alle und in Klassenlautstärke formulieren würden, doch diese finden ausschließlich im Status von „Zwischenrufen“ statt: Es handelt sich in der Regel um sehr kurze und zudem durch besonderen Unterhaltungswert gekennzeichnete Beiträge. Wenn die Hoheit der Lehrerin über den akustischen Raum nicht nur kurzfristig, sondern insgesamt gefährdet ist, so wird dies (zumindest vom externen Beobachter) als handfeste Krise erlebt.

Ich wundere mich über ein durchdringendes metallenes Geräusch, das den Lärmpegel durchdringt. Es muss sich um einen Walkman handeln. Ich entdecke Gerd, der Stöpsel in den Ohren hat. Er sitzt allerdings zwei Tische entfernt, muss also eine ziemliche Lautstärke drauf haben! (Hier läuft ja einiges „aus dem Ruder“, denke ich etwas entsetzt.) Die Lehrerin hat offenbar ein Unterrichtsgespräch o.ä. schon fast aufgegeben. Sie beschränkt sich nahezu darauf, immer mehr an die Tafel zu schreiben, was die Schüler abschreiben sollen. Einige der Stichworte scheinen von vorne sitzenden Schülerinnen erläutert zu werden, was aber hier hinten nicht zu verstehen ist. Die Lehrerin schreibt Begriffe wie „Hofkapellmeister“, „Konzertmeister“, „Musiker“, „Tafelmusik“, „Kantor“ etc. an die Tafel und versieht sie jeweils mit kurzen Erläuterungen. Mirko und auch Tonne schreiben alles ab, aber das Kalkül der Lehrerin (falls es ein solches ist), dass die Schüler soviel schreiben müssen, dass sie ruhig sind, geht keineswegs auf, der Lärmpegel steigt immer weiter an.

Der Verlust der Hoheit über den akustischen Raum führt dazu, dass die Lehrerin auch ihre territorialen Ansprüche auf das ganze Klassenzimmer aufgibt und sich in den Tafelbereich zurückzieht. Schriftlichkeit (Visualität) erweist sich als der letzte Anker, um „Unterricht“ formal noch aufrecht zu erhalten, wo die Ordnung in der Dimension des Akustischen zusammengebrochen ist.

Doch die geschilderte Situation ist als „Krise“ und „Grenzfall“ von Unterricht zu verstehen. Normalerweise kontrolliert die Stimme der Lehrerin die Sphäre der Öffentlichkeit, jene Lautstärke, die sich an die ganze Klasse wendet. Auch auf dem Tonband, mit dem die Ethnographin die akustische Dimension des Unterrichtsgeschehens aufzeichnet, ist die Stimme der Lehrerin die einzige, die durchgängig zu verstehen ist – die überhaupt verhindert, dass sich die Audioaufzeichnung in verstreutes Gebrabbel und Gemurmel auflöst. Deutlich wird auf dem Tonband die Gleichzeitigkeit des akustischen Geschehens im Klassenzimmer: Eine Vielzahl von Stimmen ist in unterschiedlicher Lautstärke über- und nebeneinander zu hören. Die Ethnographin, die zunächst frustriert war, weil sie von großen Teilen dessen, was um sie herum offensichtlich geschah, den geflüsterten Unterhaltungen der Schülerinnen, ausgeschlossen war, macht eine überraschende Entdeckung, als sie eine Schülerin bittet, sich das Mikrofon für die Unterrichtsstunde an den Kragen zu heften: Das Gerät zeichnet jetzt relativ klar auf, was für das Ohr der in unmittelbarer Nähe sitzenden Ethnographin kaum zu vernehmen gewesen war.

Ein willkürlicher Auszug aus der Tonspur (als Transkription visualisiert):

Lehrerin:	So dann schlägt doch ma jetzt bitte eure Bücher auf- dazu-
Kathi:	Mergst och jor nischt he?
Olga:	Hm- was?
Lehrerin:	– und zwar auf der Seite einhundertsechzehn
Kathi:	Du mergst och goar nischt
Olga:	Was denn?..
Lehrerin:	Da woll ma jetzt ma so 'n pa Sätze –

Olga: Was is denn?
 Lehrerin: – als Futur im Konjunktiv wiedergeben
 Olga: Was habt ihr jetzt schon wieder gemacht?
 Lehrerin: Seite einhundertsechzehn
 Olga: Kathi? Was is den jetzt gemacht?.. Warst du das jetzt? Was war 'n jetzt?
 Was hast 'n jetzt gemacht?
 Kathi: Muß de ma Josephine fragen
 Lehrerin: Aufgabe vier
 Kathi: Haha
 Olga: Macht doch ma weg was immer das sein soll- (flehend) bitte... Oh na Danke
 Lehrerin: So lest mir jeweils erst ma den Satz vor fang ma ma an mit dem Beispiel- und dann woll ma überlegen was heißt es und wie müßt es dann latainisch richtig- formuliert heißen. Also wer liest am das Beispiel?

Olga trägt das Mikrophon und das Gerät zeichnet nicht nur die Stimme der Lateinlehrerin auf, sondern auch Olgas leise Unterhaltung mit ihrer Nachbarin. Es handelt sich um zwei parallele Abläufe, die Arbeitsanweisungen der Lehrerin und Olgas etwas rätselhafte Erkundigungen bei Kathi, die offenbar nichts miteinander zu tun haben, die sich aber auch nicht gegenseitig zu stören scheinen. Die beiden Abläufe finden in zwei unterschiedlichen akustischen Räumen statt, die durch unterschiedliche Lautstärken differenziert werden: Jenem umfassenden, allgemeinen, in dem die Lehrerin agiert, und einem kleineren, begrenzten, der über Olga und ihre Nachbarin nicht hinausreichen dürfte. Vermutlich gibt es parallel zu dem – durch das Gespräch Olgas und ihrer Nachbarin begründeten – Raum noch andere akustische Separaträume, so dass sich die Struktur der akustischen Räume im Klassenzimmer etwa folgendermaßen darstellen lässt:

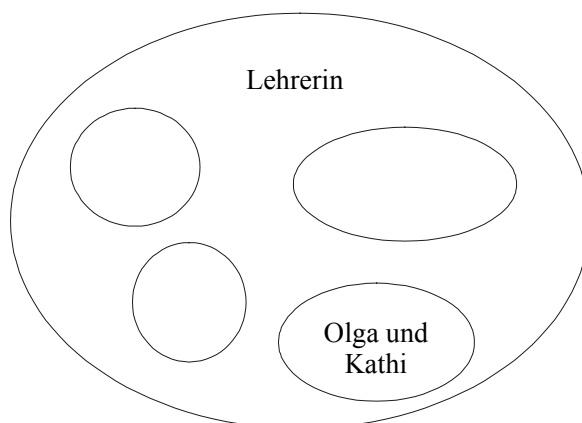


Abb. 2: Akustische Räume

Ähnlich den visuellen Räumen handelt es sich also auch in der akustischen Dimension um ineinander verschachtelte, einander überschneidende Räume, die jedoch anders als im Falle der Visualität, nicht durch Sichtfelder begrenzt sind, sondern durch die Reichweite des Hörsinns der Beteiligten. Während im Bereich der visuellen Räume die wesentliche Strategie des Verbergens nichtoffizieller Aktivitäten in der Kontrolle des Blickverhaltens der Lehrerin liegt, besteht sie im Reich der Akustik in der Anpassung der eigenen Lautstärke an die Reichweite des Hörsinns der Lehrerin – und vor allem an den allgemeinen Geräuschpegel.

Nicht zuletzt in der Rede der Lehrerin kann man eigene akustische Aktivitäten „verstecken“!¹¹

Der durch den Hörsinn der Lehrerin errichtete Raum ist zwar auch mobil – wenn sie den Standort im Klassenzimmer wechselt, verschiebt sie auch die Reichweite ihres Gehörs, aber diese Bewegungen sind bei weitem nicht so schnell wie die Verschiebungen ihres Gesichtsfeldes. Inoffizielle akustische Sonderräume lassen sich deshalb auch etwas länger aufrecht erhalten. Im Unterschied zum visuellen Raum gibt es in der Dimension des Akustischen Ansätze von „Privatheit“ im Klassenzimmer. Das Flüstern mit der Nachbarin mag zwar für andere sichtbar sein – zu verstehen ist es nicht.

Auf die elementare soziologische Relevanz der einzelnen Sinne hat bereits Georg Simmel (1993 (1907), S. 287) aufmerksam gemacht: Während der Gesichtssinn die Individualisierung vorantreibe, sei der Hörsinn in der Regel der verallgemeinernde: „Unter gewöhnlichen Umständen können überhaupt nicht allzuviel Menschen ein und denselben Gesichtseindruck haben, dagegen außerordentlich viele denselben Gehörseindruck“. Oder bezogen auf die vorgelegten Analysen: die visuellen Räume der einzelnen Teilnehmer können sich zwar überschneiden, aber schwerlich vollkommen übereinstimmen, während zumindest eine Ebene des akustischen Geschehens als eine allgemeine und ‚öffentliche‘ gelten kann. Wenn jedoch etwas Gesprochenes der potentiellen Öffentlichkeit des Akustischen nicht entspricht, sondern nur für einen einzigen Hörer bestimmt ist, resultiere daraus eine „unvergleichliche soziologische Färbung“ dieser Mitteilung, schreibt Simmel (ebd., S. 286).

Die Möglichkeit der Errichtung von „privater“ akustischer Kommunikation ist allerdings geknüpft an unmittelbare Nachbarschaft: Nur direkt nebeneinander sitzende Schülerinnen können sich so miteinander unterhalten, dass niemand anderes es versteht. Die Nachbarschaft in der Sitzordnung ist aber zudem relevant hinsichtlich einer dritten Art von Räumen, die ich „haptische“ nennen will.

4. Haptische Räume: Anfassen und angefasst werden

Im Vergleich zu den visuellen und den akustischen Räumen handelt es sich bei den haptischen Räumen um „Nahräume“, die eng begrenzt sind durch die Reichweite der eigenen Arme. Haptisch erreicht werden kann nur, was sich innerhalb eines gedachten Kreises von ca. 1,50 Meter Durchmesser um den eigenen Körper herum befindet. In der Unterrichtssituation, auf dem Stuhl sitzend, schließt diese Erreichbarkeit, die durch Bewegungen des Oberkörpers geringfügig erweitert werden kann, vor allem alles, was sich auf der eigenen Arbeitsfläche befindet, den eigenen Körper, den Körper des Nachbarn und dessen Arbeitsmaterialien ein. Die unmittelbare Erreichbarkeit und Verfügbarkeit für die manuelle Nutzung lässt diesen Objekten einen besonderen Stellenwert zukommen: Stifte, Etais, Hefte, Lehrbücher, Radiergummis oder etwa Büroklammern vermögen ein Eigenleben zu entwickeln, das allein auf ihrer Zugehörigkeit zum unmittelbar haptischen Raum beruht. Die Begrenztheit der Objekte innerhalb dieses Raums wird kompensiert durch die spielerische Vervielfältigung ihrer Nutzungsmöglichkeiten. Ein kleines Beispiel:

John stößt seinen Füller auf der Tischplatte so an, dass dieser ein Stück über den Tisch rutscht. So schiebt er den Stift hin und zurück. Dann versucht er die Hülle zu treffen, in-

Hier deutet sich eine Dimension der kaum zu überschätzenden Relevanz jener „Nachbarschaften“ an, die durch die Sitzordnung festgelegt werden: Die Struktur von Nachbarschaften ist bestimmt durch die Beziehung der Beteiligten zueinander, aber nicht zuletzt auch durch die räumliche Anordnung der Möbel. So ist die haptische Erreichbarkeit verschiedenartig strukturiert, je nach dem, ob die Sitzordnung durch Tischgruppen oder Tischreihen bestimmt ist. Die folgende Abbildung mag dies veranschaulichen:

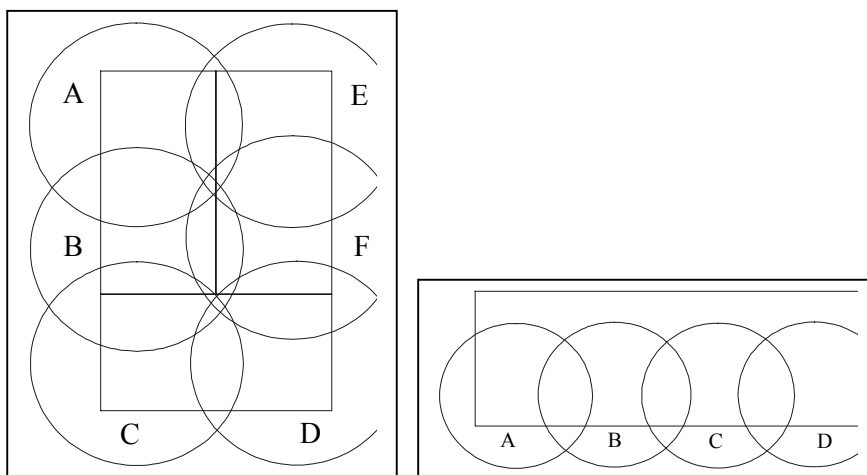


Abb. 3: Haptische Räume

- | | |
|---|---|
| <p>1. Teil der Abbildung: Gruppentisch
Man hat „Zugriff“ jeweils auf den unmittelbaren Nachbarn bzw. auf die Nachbarin. Auf dem Tisch sind zumindest ein Teil der Materialien auch der anderen Tischgruppenmitglieder erreichbar, zudem kann man sich (akustisch und visuell) mehreren gleichzeitig zuwenden.</p> | <p>2. Teil der Abbildung: Tischreihe
In diesem Fall sind die räumlichen Verhältnisse asymmetrisch gestaltet: Während B gleichermaßen auf A und C zugreifen kann, ist A auf B angewiesen. B und C, die über die doppelten Optionen verfügen, sind allerdings auch doppeltem Risiko ausgesetzt.</p> |
|---|---|

Wir halten fest: Hinsichtlich der haptischen Räumlichkeit ist man (in der Regel) auf die vom eigenen Sitzplatz aus erreichbaren Objekte verwiesen. Demgegenüber gibt es Strategien, den eigenen haptischen Raum zumindest kurzfristig zu erweitern und auszudehnen: Strategien, die entweder auf der Mobilisierung von Objekten oder der Mobilisierung des eigenen Körpers beruhen. Zu ersteren zählt etwa das schon erwähnte Briefchen-Schreiben, aber auch das *Weitergeben* aller Arten von Objekten, etwa Heften, Büchern, Stiften oder auch Süßigkeiten.¹³ Indem man etwas ‚losschickt‘ und zu einer ganz bestimmten Adresse im Klassenzimmer befördern lässt, hat man den eigenen haptischen Raum mit demjenigen der anderen Person verbunden.

Die strategische Ausweitung des haptischen Raumes durch die Mobilisierung von Objekten beruht auf der gezielten Kooperation einer ganzen Reihe von Beteiligten. Der Zettel muss ja ‚von Hand zu Hand wandern‘. Das Weitergeben von Dingen wird unseren Beobachtungen zufolge normalerweise nicht verweigert. Die Kooperation bei dieser Form der Erweiterung von Raum scheint zu den Selbstverständlichkeiten der Schülerkultur zu gehören, die man zu gegebener Zeit auch selbst in Anspruch nehmen möchte.

Die andere Strategie zur Ausweitung des haptischen Raums, die auf der *Mobilisierung des eigenen Körpers* beruht, ist noch komplizierter zu bewerkstelligen. Aufzustehen und den eigenen Platz zu verlassen kann nicht unbemerkt bleiben, es muss sich also im Rahmen des Offiziellen oder zumindest Halboffiziellen bewegen. Tatsächlich gibt es einige wenige legitime Möglichkeiten, sich während des Unterrichts von seinem Platz fort zu begeben. Diese variieren stark mit der Unterrichtsform und der Lehrperson, sie sind aber fast immer mit der Funktion des Holens oder Wegbringens von Gegenständen verbunden. Wenn sich dringend benötigte Dinge außerhalb des zugewiesenen haptischen Raums befinden, darf man unter Umständen diesen dorthin verlagern. Der ‚Trick‘ besteht nun darin, dass die im *Holen* begründete Mobilität zusätzliche Optionen eröffnet, die „am Weg“ liegen. Alles und alle, die zwischen dem eigenen Platz und etwa dem Regal liegen, aus dem etwas zu holen ist, sind kurzfristig erreichbar. Man kann einen (offiziell legitimierten) Gang durch das Klassenzimmer nutzen, um z.B. einen Brief persönlich zuzustellen – aber auch etwa für einen kurzen Schlag auf den Rücken eines Mitschülers im Vorbeigehen oder einen raschen Diebstahl. So etwas ist kaum zu kontern, weil das Opfer sitzen bleiben muss, während man selbst sich schon wieder entfernt hat.

Tonne kommt an unserem Tisch vorbei: Er habe Jens sein Handy geklaut, sagt er lachend. Jens findet das nicht so lustig, er bekommt es von Tonne zurück, es scheint ein teures „Nokia“ Gerät zu sein. Auf seinem weiteren Rückweg zu seinem Platz bleibt Tonne hinter Sven stehen und flüstert ihm etwas ins Ohr. Beide lachen ausgiebig und breit. Auch als Tonne wieder auf seinem Platz sitzt, blickt Sven noch zu ihm hinüber und beide lachen geradezu demonstrativ weiter.

Die Kontaktmöglichkeiten werden strategisch in die zurückzulegenden Wege eingebaut: ein kleiner Umweg, der bei einem Freund vorbeiführt, ein kurzes Verweilen an dessen Platz (wenige Sekunden!) – das sind beträchtliche Erweiterungen des eigenen Handlungsraumes, die von Tonne in diesem Beispiel ostentativ gefeiert werden.

Während das Holen benötigter Gegenstände also die geläufige Legitimation für das Verlassen des Platzes darstellt, dient das Entfernen missliebiger Objekte dem gleichen Zweck, allerdings seltener – es muss einsichtig sein, dass dies keinen Aufschub duldet.

An Jens' Brotdose klebt ein Kaugummi. Handelt es sich um die heimtückische Tat einer Mitschülerin? Von hier aus habe ich das nicht mitbekommen. Jedenfalls geht Jens laut schimpfend zum Papierkorb, um seine Brotdose zu säubern. Das gelingt aber nicht, er beschließt wohl, ein Waschbecken aufzusuchen, jedenfalls verlässt er den Klassenraum. Die Lehrerin lässt ihn gewähren, es ist auch plausibel, dass Jens das Kaugummi los werden will. Dieses scheint jedoch am Papierkorb festgeklebt, jedenfalls zieht Jens mit der Brotdose einen langen Kaugummifaden durch die offene Klassenraumtür hinter sich her. Er hängt gewissermaßen noch fest am Papierkorb – das sieht schon sehr grotesk aus, ich muss lachen.

Jens gelingt es, seine Notlage so eindringlich in Szene zu setzen, dass sie sogar das Verlassen des Klassenzimmers zu legitimieren vermag – den größten denkbaren Mobilitätsgewinn in der Unterrichtssituation! Dass Jens dann doch durch die Tücke des Objekts an das Klassenzimmer gebunden bleibt, macht die Komik der Situation aus.

5. Zusammenfassende Überlegungen

Die Betrachtungen nahmen ihren Ausgang vom Eindruck des teilnehmenden Beobachters im Klassenzimmer, dass die räumlichen Verhältnisse von unmittelbarer Relevanz für die Strukturierung des Schülerverhaltens sind. Stillgestellten Körpern stehen schweifende Blicke, geflüsterte Unterhaltungen und wandernde Briefchen entgegen. Gesucht wurde dann nach einem Raumbegriff, der beides zu erfassen vermag: räumliche Bedingungen des Schülerhandelns und zugleich Räume als Ergebnis von Schülerhandeln. Eine solche Vorstellung von Raum entspricht der von Giddens (1995, S. 430) formulierten „Dualität von Struktur“. Sie thematisiert Raum als eine Struktur, die sowohl das Medium als auch das Resultat des Verhaltens darstellt, das sie „in rekursiver Weise organisiert“. Um den Raumbegriff über das (gebräuchliche) Verständnis vom Raum als Bedingung und Medium des Verhaltens hinaus zu erweitern in Richtung eines Resultats von Verhalten, war an die Überlegungen von Löw (2001) zur Relationalität von Räumen anzuschließen.

Das raumkonstituierende Verhalten im Klassenzimmer wurde entlang der verschiedenen Sinnestätigkeiten differenziert, wobei sich erwies, dass die jeweils resultierenden räumlichen Optionen sehr unterschiedlich strukturiert sind. Im Bereich visueller Räume besteht die grundlegende Strukturierung in der Platzierung der Beteiligten und in deren sich überschneidenden Gesichtsfeldern. Visuelle Räume werden strukturiert durch das Blickverhalten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und durch die wechselseitige Beobachtung des Blickverhaltens. In der Dimension der Akustik kann die Regulierung der Lautstärke der eigenen Äußerungen als die entscheidende Form der Strukturierung von Räumen gelten. Wir haben gesehen, wie akustische Sonderräume durch Lautstärke von einem allgemeinen akustischen Raum differenziert und in diesen eingelagert werden können. Hinsichtlich haptischer Räume geht es unmittelbar um die Immobilität des Körpers innerhalb der Sitzordnung. Auf die Mobilisierung von Objekten und die (befristete) Mobilisierung des eigenen Körpers richten sich Strategien zur Erweiterung des haptischen Raums.

Ich habe die verschiedenen Dimensionen von Räumlichkeit für die Zwecke der Analyse unterschieden, um auf ihre je spezifische Strukturiertheit aufmerksam zu machen. Für die Teilnehmer jedoch stellen sich die räumlichen Bedin-

gungen und Effekte ihres Handelns auch als ein Zusammenhang dar: Einerseits sind die genannten Dimensionen gleichermaßen und gleichzeitig zu beachten, andererseits ergeben sich interessante Optionen durch die Verlagerung von Aktivitäten von der einen Raum-Dimension in die andere. Wenn sich etwa die Bedingungen für eine flüsternde Unterhaltung verschlechtern durch eine Herabsetzung des allgemeinen Geräuschpegels, mag eine Verständigung mit Blicken noch möglich sein oder die Verschriftlichung als Briefchen.

Worin besteht also der Ertrag der vorgeschlagenen Perspektive auf das Geschehen im Klassenzimmer für die Analyse von Schülerverhalten? Dazu seien an dieser Stelle noch einige Überlegungen skizziert, deren Fruchtbarkeit sich zum Teil erst noch in weiteren Untersuchungen erweisen muss.

- Zunächst einmal macht die Raumanalyse auf die *Gleichzeitigkeit* diversen Geschehens innerhalb des Klassenzimmers aufmerksam, das sich in unterschiedlichen und zum Teil voneinander unabhängigen Räumen abspielt. Die Fiktion von der Einheit des Klassenraumes löst sich auf, und die Komplexität von Abläufen in einander überlagernden Räumlichkeiten wird in den Blick gerückt. Die Analyse jeden konkreten Schülerverhaltens müsste also danach fragen, auf welche Räume es sich bezieht und welche (Form von) Räumlichkeit es konstituiert.
- Zum zweiten ist zu untersuchen, wie sich räumliches Verhalten mit der *Gestaltung von Beziehungen* innerhalb der Schulklasse verknüpft. Dabei wäre etwa an Goffmans (1974) Überlegungen zu den „Territorien des Selbst“ zu denken, die die Ansprüche von Personen im alltäglichen Umgang miteinander konturieren und zugleich die Gestaltung von „Beziehungen“ als territoriale Zulassungen beschreiben. Im Kontext des Klassenzimmers stellen sich ganz elementare Fragen: Wie schützt man sich vor der Omnipräsenz und Zudringlichkeit der Blicke? Wie nimmt man andererseits Blickkontakt auf und gestaltet diesen? Wie sind die Intimität und Exklusivität akustischer Sonderräume gegenüber den Ausgegrenzten zu handhaben und zu legitimieren? Welches sind schließlich die zu verteidigenden Grenzen des „persönlichen Raums“ (Goffman 1974, S. 56ff.) und welche Möglichkeiten ergeben sich aus der Erlaubnis zur Überschreitung dieser Grenzen?
- Drittens sei auf das Thema der *Nachbarschaft* im Kontext der Schulklasse hingewiesen: Die Analysen zu räumlichen Ordnungen innerhalb des Klassenzimmers haben in allen drei angesprochenen Dimensionen auf die fundamentale Bedeutung des Nebeneinander-Sitzens aufmerksam gemacht. Wer nebeneinander sitzt wird gemeinsam wahrgenommen. Richtet sich der Blick der Lehrerin auf die Nachbarin, muss man selbst auch davon ausgehen, sich in ihrem Blickfeld zu befinden, zieht der Nachbar alle Blicke auf sich, gerät man auch selbst in das Scheinwerferlicht. Im Bereich der Akustik ist es nur die unmittelbare Nachbarschaft, die die exklusive Möglichkeit des separierten Raumes im Flüstern ermöglicht. Und hinsichtlich der haptischen Räume zeichnet sich das Nebeneinander-Sitzen durch die Möglichkeit wechselseitigen Zugriffs auf den persönlichen Besitz und den Körper des anderen aus. Dabei bleibt zu beachten, dass diese Nachbarschaft innerhalb der Sitzordnung, die ein weitreichendes Aufeinander-verwiesen-sein begründet, nur zum Teil auf Freiwilligkeit beruht. Zwar gibt es oft die Möglichkeit, diesbezüglich Wünsche anzumelden, aber die letzte Entscheidung über die Sitzordnung behält sich in aller Regel die Lehrperson vor.

- Nicht nur hinsichtlich der Nachbarschaft bestimmt die *Platzierung innerhalb der Sitz-Ordnung* die je spezifischen räumlichen Bedingungen des Schülerhandelns: Die Entfernung zum Tafelbereich und zum bevorzugten Aufenthaltsort der Lehrerin (aber möglicherweise auch die Entfernung zum Papierkorb oder Regal), die Anzahl der Mitschüler im eigenen Rücken, die Möglichkeit zwischendurch einen Blick aus dem Fenster zu werfen, die Anordnung des eigenen Tisches im Verhältnis zu anderen, bis hin zur Körpergröße der unmittelbar davor sitzenden Mitschülerin, hinter der man gesehen wird oder nicht, bestimmen die spezifischen räumlichen Qualitäten eines „Platzes“. Jeder einzelne Sitzplatz im Klassenzimmer erscheint als einer jener „Orte“, die die Konstitution von Raum systematisch hervorbringt und die gleichzeitig „die Entstehung von Raum erst möglich machen“ (Löw 2001, S. 198). Hier wären nun zahlreiche Beobachtungen zur Bedeutung der Sitz-Ordnung anzuführen, zu Prozessen der Identifizierung mit dem eigenen Platz oder der Abgrenzung von unerwünschten Nachbarschaften. Es bleibt Aufgabe weiterer Untersuchungen, die Bestimmung spezifischer Varianten des Schüler-Seins mit Platzierungen im Raum und etwa dem Thema der „Nachbarschaft“ zu verbinden.
- Die Betrachtung von Unterricht ist bislang stark von der Dimension der Zeit dominiert: Unterrichtsverläufe werden in ihrer Sequenzierung oder Phasierung analysiert und Wechsel der Unterrichtsformen werden als Zäsuren im Kontinuum der Zeit beschrieben. Demgegenüber erscheint es vielversprechend, auch die räumlichen Bedingungen und Effekte verschiedener Unterrichtsformen und -situationen in den Blick zu nehmen: Wie wird Räumlichkeit jeweils strukturiert?¹⁴ Welche „Orte“ und welche Formen der „Regionalisierung“ (vgl. Giddens 1995) konstituieren sie? Die hier angeführten Beobachtungen entstammen im wesentlichen „frontalen“ Unterrichtssituationen, wie sie den Unterrichtsalltag quantitativ auch deutlich dominieren. Entsprechend wäre jedoch zu fragen, inwieweit andere Unterrichtsformen andere räumliche Bedingungen für das Schülerhandeln aufweisen. Die Beobachtung von Unterricht und Schülerverhalten insgesamt dürfte an Auflösungsvermögen gewinnen, wenn sie die detaillierte Analyse räumlicher Verhältnisse im Klassenzimmer einbezieht.

Anmerkungen

- 1 Zur Geschichte des Klassenzimmers und seiner Reformen vgl. Göhlich (1993).
- 2 Wegweisend auch für eine „Soziologie des Raums“ G. Simmel (1993 [1903]), dem Raum allerdings noch als „an sich wirkungslose Form“ gilt, die inhaltlich erst durch die „psychologischen“ bzw. sozialen Kräfte gefüllt werde.
- 3 Das Projekt läuft unter dem Titel „Jugendkultur in der Unterrichtssituation“ seit Oktober 2001 am Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Unter der Leitung des Autors arbeiten Hedda Bennewitz und Michael Meier als wissenschaftliche und Michaela Böhme, Kerstin Jergus und Steffen Kleint als studentische MitarbeiterInnen in dem Projekt. Die AutorInnenschaft der Feldnotizen ist vermerkt, sofern diese nicht vom Autor dieses Beitrages stammen.
- 4 Zum ethnographischen Forschungsprozess vgl. Hammersley/Atkinson (1995) und zur Ethnographie als Verknüpfung verschiedener Schreibstrategien vgl. Emerson/Fretz/Shaw (1995).

- 5 Eine ähnliche Perspektive nehmen Rusch und Thiemann (2003, S. 5) in einer neuen Schul-Ethnographie ein: „Zu undifferenziert hängt die Schulwissenschaft am Bild der Schulklasse als einem wabernden, unklaren Block fest, der von der steuernden, planenden Zentralmacht kollektiv bewegt wird. (...) Die Schulklasse kommt vielmehr einem Schauplatz nahe, der von wechselnden Akteuren besetzt wird, deren Handlungen unter den Augen eines wachsamen Publikums stattfinden“.
- 6 Geruchs- und Geschmackssinn vernachlässige ich, obgleich zumindest ersterer im Kontext des Klassenzimmers keineswegs irrelevant ist. Doch in diesen Dimensionen erscheint die Beobachtung und Datenerhebung noch schwieriger.
- 7 Bis hierhin hatten wir v.a. die Anordnung von Tischen in parallelen Reihen, die „frontale“ Sitzordnung im Blick. Zu beachten gilt, dass sich die Verhältnisse etwa bei der Anordnung der Tische in „Gruppen“ zum Teil anders darstellen. Hier sind die visuellen Räume komplexer und dezentrierter, da allerdings dennoch vieles „vorne“ stattfindet, kommt es bisweilen zu skurrilen Verrenkungen der Körper.
- 8 Vgl. zur „rituellen“ Bedeutung des Tafelbereiches Göhlich/Wagner-Willi (2001).
- 9 Schülerverhalten in dieser Konstellation wurde als „Taktiken der versteckten Abwehr“ und als subversive Form der Selbsterhaltung in der „Zwangssituation“ des Unterrichts (Heinze 1976, S. 11) charakterisiert. Dieser Aspekt soll hier auch nicht in Abrede gestellt werden, die Beispiele dokumentieren jedoch durchaus auch den Spaß an der strategischen Ausweitung des Spiel-Raumes.
- 10 Ähnliches beschreibt auch schon Zinnecker (1978, S. 95): „Da sie sich in einem Raum mit Wächterautorität befinden, müssen die Schüler Sicht- und Hörbarrieren improvisieren, die den gut überschaubaren und kontrollierbaren Ort in eine unübersichtliche Landschaft kleiner ökologischer Nischen und persönlicher Depots verwandelt.“
- 11 So heißt es etwa in einer Notiz von Hedda Bennewitz: *Wenn die Lehrerin spricht, dann sprechen auch die Schülerinnen und Schüler. Wenn diese schreibt, reden sie nicht.*
- 12 „Tonne“ wird auch im Feld immer mit dem Spitznamen genannt. Das Pseudonym „Tonne“ hat er sich selbst ausgedacht.
- 13 Zum Austausch von Naschwerk in der Schulklasse vgl. Weißköppel (2001).
- 14 Vgl. Leander (2002) als Beispiel einer mikroskopischen Analyse der Errichtung und Verschiebung von „social spaces“ durch die Ausrichtung von Köpfen und Konzentrationsrichtungen.

Literatur

- Breidenstein, G./Kelle, H.: Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht. In: Die Deutsche Schule 94 (2002), Heft 3, S. 318-329
- Breidenstein, G.: Interpretative Unterrichtsforschung – eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In: Breidenstein, G./Combe, A./Helsper, W./Stelmaszyk, B. (Hrsg.): Forum Qualitative Schulforschung 2. Opladen 2002, S. 11-28.
- Breidenstein, G.: Peer-Interaktion und Peer Kultur. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Opladen 2004 (im Erscheinen)
- Ecarius, J./Löw, M. (Hrsg.): Raumbildung Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen 1997
- Emerson, R./Fretz, R./Shaw, L.: Writing Ethnographic Fieldnotes. Chicago/London 1995
- Foucault, M.: Überwachen und Strafen. Frankfurt a. M. 1976
- Foucault, M.: Andere Räume. In: Wentz, M. (Hrsg.): Stadt-Räume. Die Zukunft des Städtischen. Frankfurt a. M. 1991, S. 65-72
- Giddens, A.: Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1995
- Goffman, E.: Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt a. M. 1974
- Göhlich, M.: Die Pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter. Weinheim 1993

- Göhlich, M./Wagner-Willi, M.: Rituelle Übergänge im Schulalltag. In: Wulf, C. u.a. (Hrsg.): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen 2001, S. 119-204
- Hammersley, M./Atkinson, P.: *Ethnography. Principles in Practice*. London 1995
- Heinze, T.: Unterricht als soziale Situation. Zur Interaktion von Schülern und Lehrern. München 1976
- Kalthoff, H.: Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen. Frankfurt a. M. 1997
- Kelle, H.: „Wir und die anderen“. Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder. In: Hirschauer, S./Amann, K. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Frankfurt a. M. 1997, S. 138-167
- Leander, K. M.: Silencing in Classroom Interaction: Producing and Relating Social Spaces. In: *Discourse Processes* 34.2 (2002), S. 193-235
- Liebau, E./Miller-Kipp, G./Wulf, C. (Hrsg.): *Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie*. Weinheim 1999
- Löw, M.: *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M. 2001
- Rehbock, H.: Neben-Kommunikationen im Unterricht. In: Baurmann, J. u.a. (Hg.): *Neben-Kommunikationen. Beobachtungen und Analysen zum nicht-offiziellen Schülerverhalten innerhalb und außerhalb des Unterrichts*. Braunschweig 1981, S. 35-84
- Rusch, H./Thiemann, F.: *Mitten im Kampfgetümmel. Ethnographische Reportagen aus den Klassenzimmern*. Hohengehren 2003
- Simmel, G.: *Aufsätze und Abhandlungen 1901-1908, Band II*. Frankfurt a. M. 1993
- Weißköppel, C.: *Ausländer und Kartoffeldeutsche. Identitätsperformanz im Alltag einer ethnisch gemischten Realschulklasse*. Weinheim/München 2001
- Willis, P.: *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt a. M. 1979
- Woods, P. (ed.): *Pupil Strategies: Explorations in the sociology of the school*. London 1980
- Zinnecker, J.: Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert, G.-B./Zinnecker, J. (Hrsg.): *Schüler im Schulbetrieb*. Reinbek 1978, S. 29-116

